

III

教師としての専門性の向上過程の語られ方

～ 小学校教師のライフ・ストーリーの聞き取り調査から ～

岸 野 麻 衣

1. 問題と目的

(1) 教師としての専門性の向上とは

教師の専門性の向上過程は、これまで大きく分けて次の3つの領域で検討されてきた。

1つは専門的知識の熟達化の研究である。Berliner (1995)によれば授業の教示に関する知識は、言葉の使い方などスキルを学ぶ段階から、目標達成を試みる段階へ、そして即興的に解決し独創性を備える段階へ進む。教師は成長するにつれ、知識の増加や構造化が進み、問題解決や推論にあたって知識を状況の中で生かして関連付けられるようになるのである(秋田・佐藤・岩川, 1991; 高濱, 2000)。

2つ目は教師のキャリア形成に関する研究である。知識や技能という側面だけでなく、より大きな枠組みで、教職経験の積み重ねによる段階的な変化が検討され、多くの段階モデルが提案されている(Burden, 1990)。安定に向かうモデルだけでなく、一度は安定するが困難に直面して乗り越えるモデルも提示されている(秋田, 1997; Huberman, 1989)。

3つ目は教職を通じた心理的発達に関する研究である。Leithwood (1992)はLoevingerの自我発達、Kohlbergの道徳性の発達、Huntの概念発達の理論を組み合わせ、教師は白黒はっきりした思考から、対人的交流に基づく判断へ、そして多様な観点を統合した状態へ発達するという。教職での力量形成と人間的成長は多層構造の中で成し遂げられていくのである(梶田, 1985)。

このように教師の専門性の向上過程は様々な側面で捉えることができるが、これらの過程では共通に、知識や思考だけでなく、直感や情動も重要な役割を担っている(秋田, 2000)。教室での行為は、教育に対する情熱や罪悪感、共感や誇りといった感情、情緒的な絆を個々

の子どもとの間に培うことによる喜びや苦悩によって成立しており、教師は授業を想定した教材内容についての複合的な知識を培う一方で、子どもとのやりとりを通して情緒的な知を形成している。教師は認知的に豊かな思考をしているだけでなく、教師としてのエートスや責任感に支えられたきめ細かな対人的思考をも授業中に行っているのである（秋田，2004）。例えば専門的知識を状況に合わせて生かすには子どもの様子を汲み取ることが必要となるし、またキャリア形成において困難を乗り越えるには感情の調整が必要となり、対人・情緒的な知は教師の専門性に表裏一体のものといえる。

さらに、こうした専門性の向上の根底では、子どもが学ぶ過程から教師自身が様々なことを学び続けている。稲垣・寺崎・松平（1988）は長野県のあるコホートの教師約100名に対して成長の契機と変化を質問紙と面接により調査している。その結果、教師は実践の中で、子どもの実態の発見や低学年指導の経験により、子ども観や授業観の違った面を発見し深化させ、子どもから教わるという新しい質の力量を身につけていた。また転任を自覚的に行える環境にあったため、自分の課題にふさわしい学校を選択し、赴任校で優れた指導者と出会い、研究会へも参加していた。それにより教職生活の基盤を形成し、幅広い教養と豊かな人間性を獲得していた。教師としての専門性を向上させていく上では、子ども観・授業観の新たな発見や自らの課題の解決といった学びが鍵となっているのである。

以上から、教師の専門性の向上を捉えるにあたっては、対人・情緒的側面や教師自身の学びを合わせて統合的に捉えていく必要性が指摘できる。

(2) 専門性の向上を引き出す要因

では、専門性を向上させる要因には、どのような要因があるだろうか。松平・山崎（1998）によれば、教師の実践と成長は「個人時間」「社会時間」「歴史時間」の中で遂行される。

第1の個人的要因としては、加齢に伴う成熟や発達課題の変化（Burden, 1990）、教師自身の被教育体験（Bibby, 1999）、子育て（Cosforter & Draper, 2002）等が挙げられる。

第2の社会的要因としては、学校内の環境が挙げられる。秋田（2003）は校内研修を挙げ、授業を振り返る場の重要性を指摘している。教師たちが複雑な現場に合わせて構成していく実践の知（Shulman, 2000）を共有できる場が必要である（Olson & Craig, 2001）。協同的な同僚関係やメンタリングのなされる成熟した共同体の中で（Harris & Anthony, 2001；佐藤，1993）、実践を省察し自らの成長に関心を持ち、教師は変化していく（Poletini, 2000）。時にはアクションリサーチやスーパービジョンという介入もなされうる（Acheson & Gall, 2003；Bransford, Brown, & Cocking, 1999/2002）。さらに学級での子どもたちとの出会いも要因になる（高橋・中元, 1996；秋田, 1997）。

第3の歴史的要因としては、大きな時代の流れや教育行政の転換が挙げられる（Grob, Krings, & Bangerter, 2001）。例えば大恐慌という社会変動の中では、社会経済的地位を背景に、家庭での分業や家族関係の変化、社会的緊張感がパーソナリティやライフコースに影響を与えたという（Elder, 1974/1997）。教師に特化した問題としては、カリキュラム改革や学校文化の影響が挙げられ（Ling, 2002）、ライフヒストリーの検討により、教師の主観的現実から学校教育やカリキュラム理解が捉え直されてもいる（Goodson, 2001）。

このように大きく3つの要因が挙げられるが、特に近年、教師の専門性について、教育関連領域の科学的な知識や技術を習得する「技術的熟達者（technical expert）」モデルから、

省察や熟考といった実践的見識を身につける「反省的实践家 (reflective practitioner)」モデルへの移行が求められていることを考えると (佐藤, 1993 ; Schön, 1983/2001), 省察を迫られることになる社会的要因は特に重要といえる。個人的要因や歴史的要因も, それ自体が教師としての専門性に影響するだけでなく, 社会的要因と重なる中で教育実践にとって持つ意味が関連付けられることが鍵となると考えられる。

(3) 本論文の目的

教師の専門性を捉える側面として, 専門的知識の熟達化, キャリア形成, 心理的発達という領域が挙げられ, これらには対人・情緒的な体験が表裏一体のものとなっていること, そしてその根底には子どもと共に学び続ける教師の姿があることを述べてきた。こうした専門性を引き出す要因としては様々なことが考えられるが, 実践の振り返りを迫られる場となる社会的要因の重要性が示唆された。しかし, 校内での研修会や授業研究会では, 授業の進め方や子どもとの関わりといった目の前で対応すべき課題や目標についての検討が主であり, 期間としても1時間の授業や1年間の経過といった一定期間に限られた検討になりがちである。これに対して, より長期的に教師人生というスパンで実践を振り返ることも必要であり, その中で教師の暗黙知を引き出し, 次の実践につないでいくことも必要といえる。

そこで本論文では, 長期に渡る実践を省察する場面として, 教師の体験した転機に関するライフ・ストーリーを取り上げる。ライフ・ストーリー研究では, 人生全体を包括的に捉え, 普遍的な事実よりも, 人が経験する2つ以上の出来事を結びつけて生まれた意味に注目する (田垣, 2003)。特に, 自己の再構成の必要な場面で, 構成度の高い自己表明が語りに表れやすく (Bruner, 1990 / 1997), 語りの中に意味が生成される (Habermas & Bluck, 2000 ; やまだ, 2000)。転機において教師が変化する際も自己の再構成が必要になると考えられ, ライフ・ストーリーにはその過程が高い構成度を持って語られるといえる。また意味づけには, 教師の専門性に表裏一体の対人・情緒的側面や, 専門性の根底にある教師自身の学びの姿が反映されることが予想される。

以上を踏まえて本論文では, 転機にまつわるライフ・ストーリーから, その出来事が教師にとってどのような意味を持つものとして体験され, 教師としての専門性の向上がどのように語られるのかを検討する。それにより, 教師の専門性を引き出すには, どのように語りを聴いていくことが必要なのか, 省察の場のあり方を考察したい。

2. 方法

(1) 対象

本論文では, 岸野・無藤 (2006) によって行われた聞き取り調査のデータの一部を分析対象とする。インタビューへの協力は, 現職教師中心の研究会において「これまでどのように成長・変容され, そのきっかけはどんなことなのかインタビューしたい」と呼びかけ, 11名 (男性2名, 女性9名) の小学校教師から協力を得た。これらの協力者の特性としては, 4, 50歳代で長く教職経験を積んでいること, 生活科という新教科の研究に携わったこと, 長期派遣研修や大学院での研究等を通して実践を振り返ってきたことが挙げられ, 生

活科という教育制度の変更を含む多様な要因を背景に専門性を向上させてきた小学校教師であるといえる。本論文では、専門性の対人・情緒的側面や教師自身の学び方が顕著に表われている典型的な6名の語りを取り上げて分析する。

(2) 手続き

2003年7～9月、インタビューの都合に合わせて小学校や大学において、筆者が1時間程インタビューを行った。なお筆者も研究会に参加し、教師の語りの内容やその背景が十分理解できるような関係性を構築した。研究として公表することを前提に許可を得てテープ録音を行った。専門性の向上の要因を確認するため、専門性の向上がどのようなきっかけでどのような変化として起きたのかが答えやすいよう「転機」という言葉を用い、初めに「今まで教職を続けてくる上で一番大きな転機となったこと、影響を受けたことは何ですか？」と尋ね、なるべく自由に語ってもらった。インタビューが自発的に自らの教職経験を意味づけ、構成して語ることが期待されたからである。ただし語りが展開しなかった場合は「それによりどんな変化がありましたか？」「それが転機になったのはどこからですか？」と変化や意味づけが語られるよう促した。また生活科の導入と重なる時期を語りながらそれに言及していない場合は「ちょうど生活科が導入された頃だと思いますが関係ありますか？」と確認した。なお語りが抽象的になった場合は「具体的にはどのようなことですか？」「もう少し詳しく教えてください」と尋ねた。

(3) 分析方法

まず録音された語りを文字に起こし、教職経験での転機に関して語られた内容をテーマごとにまとめていった。対象教師たちは、最初にいくつかの出来事を転機として挙げ、その後、どのような変化があり、どういうことで転機となりえたのかを語る中で、教師自身の個人的体験や学校の異動など様々な要因の重なりを語った。そこで分析にあたっては、第1に転機に起きた変化について、第2に転機の要因となった出来事に関して語り全体を通して明らかになったものを整理し、第3に要因が教師にとって持つ意味について整理した。岸野・無藤(2006)では、個人・社会・歴史的要因の重なり合いによって教師が子ども観や教育観を変化・確立させていく過程で体験が肯定的に意味づけられていくことを明らかにしたが、本論文では、専門性の対人・情緒的側面や教師自身の学び方に焦点を当て、これらがどのように語られるのかを分析する。

3. 結果と考察

(1) 教師の専門性における対人・情緒的側面の語られ方

教師としての専門性における対人・情緒面についての語りとしては、子どもの思いを見取るという変化が語られた。典型的な3名の語りをTable1に示す。

まずH教諭とA教諭は、子どもを見る目の変化を語っていた。H教諭は「子どもを尊敬するようになった」と語り、「教え導くもの」として子どもを見ていた捉え方が「可能性」を持つものという捉え方に变化している。A教諭は、課題の出来や熟達度といった「教科で見る」捉え方から、子どもの発達や子どもの面白さといった「子どもの側から見る」という視線を獲得している。C教諭の語りでは、これらがより指導の仕方と結びつけられており、「教師の指導性の発揮」と「はじめに子どもありき」の間での、教師の「出具合」を体得するようになったと語られた。この点ではH教諭も子どもの可能性の理解が「実感」として得られたことを語っており、頭で理解するだけでなく身をもって子どもを見る目や対応

Table.1 教師としての専門性における対人・情緒面の語り

属性	変化	要因	意味
H 女性 23年	なんか子どもを尊敬するようになった。子どもの見方が変わった。子どもは教え導くものって暗黙のうちにあったと思うけど、いろんな本に書いてある子どもの可能性が実感として分かってきた。ちょっと対等に見るようになった。	教科別に泊まって研修。	授業研究で、人に見てもらったところが学びの場だった。毎月、毎年、繰り返しやっていて育ってきた
		新採研	人の授業から盗む、真似てみる。子どもの反応が違うときがある。子どもの姿で、自己評価して身についていく。
		提案授業での成功体験	私が一番満足できる授業ができた。指導案通りとかそういうのじゃなく、子どもが普段よりも大変よく活動していた。私が考えていた以上に活動したり発言したり。私が感動しながら自分で授業していた。
A 男性 24年	子どもの育ちを見るっていうかね、あの頃盛んにほんとにね、生活科で言われたんですよ、「子どもの発達を見ろ」とかね。「やっぱり子どもって面白いな」ってつくづく思うようになったんですね。最初は教科で見ると未熟だなとかね、できないねとかね（という見方をしていたけれど）、子どもの側から見ると全然違って見えるよね。	学校の異動（学校によって力を入れる教科が決まっている市）	全国レベルの国語の学校。作文教育をすごくやった。→異動希望の夢叶わず理科の学校。理科がどうしても好きになれなくて、なかなか興味が湧かなくてね、いつ異動しようかなって思った
		研究会で生活科の研究をする	理科じゃないぞって聞いたし、新しいことやるというのは興味もすごくあった。面白くなって思っ、のめりこんでいく。
C 女性 20年	実際に授業作りをしながら、教師の指導性の発揮の仕方では迷いつつ、出具合を感覚的に捉えられるようになってきて、「はじめに子どもありき」が成長につながる事が実感できた。	生活科と出会った	いい教師ってどういうものなんだろう？という方を目指したらいいんだろう？「犬は家族に入れられない」と社会科の研究授業で指導された。子どもの気持ちを踏みにじった。授業ってなんだろう？→研修で、疑問に答えてくださるのかのように「犬のジョンも家族です。それでいいんだ」と生活科の説明を受けた。目からうろこが落ちたよう。子どもが出してきたものを授業として成り立たせるものができたというのがすごく大きな発見。まだ自分の足場が固まっていない時期に生活科に会えた。いい巡り合せだった。

注) 属性のアルファベットは教師名、年数は教師歴を示す。()は語りの文脈で省略された語を著者が補足したもの、→は出来事や考えの変化の前後関係を示す。以下の表も同様である。

のあり方に变化が起きているといえる。これらの教師はいずれも、「教える」「指導する」「評価する」といった関わり方だけでなく、「はじめに子どもありき」に代表される子どもの可能性や面白さを見て取る関わりの重要性に気づき、両者を合わせた関わり方を実感や感覚を伴った形で身に付けるようになったといえる。

こうした変化が意識され、語られるには、転機となった出来事がどのように意味づけられているのだろうか。まず、H教諭は「提案授業」を転機として挙げた。他の教師に授業を

見てもらい、また自分が他の教師の授業を見て学び、「子どもの姿で自己評価してきた」といい、特に、自分の予想以上に子ども同士が学びあった「成功体験」では、子どもに尊敬の念を抱き「感動しながら」授業をしたという。研修や提案授業が、子どもの反応や活動の様子に「感動」というほどの発見や驚きを伴ったものとして体験されていることがわかる。

A 教諭は元々作文教育に力を入れていたが、理科の研究校へ異動し、興味が湧かず停滞状況に置かれる。この時ちょうど生活科が導入され、研究も生活科に移ったことで「面白く」なり「のめり込んで」いき、「子どもの育ち」という新しい発想を得た。異動により、国語を専門として取り組んでいたことが一旦停止させられたものの、生活科に「面白さ」を見いだし、停滞を乗り越えたといえる。

C 教諭は当初から「いい教師とは？」と考えており、社会科の研究授業で「犬は家族に入れない」と指導され、そういう状況に疑問を感じていた。生活科が導入され研修で「犬のジョンも家族です」と説明され、「目からうろこが落ちたような」「大きな発見」「疑問に答えてくださる」と感じている。「子どもが出してきたものを授業として成り立たせる」ことに後ろ盾を得て、揺らいでいた「足場」を固めることができたと言われている。

このように、転機となった出来事は、予想を超えた子どもの活動への「感動」や、生活科の研究への「興味」、それまでの授業での疑問の解決を果たせた「発見」といった、情動の揺れ動きが伴った体験として語られ、教師自身の取り組みや実践のありように還元されることで、子どもを見る目や関わり方の変化が意識され、語られることにつながっていたといえる。

(2) 教師自身の学びについての語られ方

教師自身の学びに関する語りは、子どもの学ぶ様子についての気づきから教師自身も学んでいくという変化が語られた。典型的な3名の語りを Table2 に示す。

まずI教諭は、「子どもたちが生き生き動く」ことに気づき、授業の進め方も「子どもを自由に放す」ように変わっていったと語っている。またJ教諭は「子どもになった気持ちで」教材研究をすることで新たな発見をしたり、自分を超えた子どもの発見から「教わる気持ち」を持つようになったりしており、実際の授業においても習熟度を取り入れるなど、子どもそれぞれの力を生かした進め方を模索するようになっている。さらにG教諭は、生

Table.2 教師自身の学びに関する語り

属性	変化	要因	意味
I 女性 22年	まともに授業をしないすごい個性的な子達が多く、それをおさめなきゃいけない。静かにきちんと座らせてしめやかな授業をするのがいい。 →なんと子どもたちが生き生き動くことか。	川の横の新設校に移り、研究に取り組んだ。生活科の試行時期と重なり、研究協力校に。	みんなが新しくスタート。いろいろ個性的な先生がいまして、民間の研究会とか自主的に出られて。自分の理想を持って集まり、自分を出し合えた。(学校全体で共有するマニュアル的な)指導計画すらできてない。ゆっくり子どもと話をしながらクラスを作った。そこにいた10年間でどっぷり生活科的な人間になったかもしれない。子どもの見方ががらっと変わった。
	授業計画ばっちり立てることに、縛られていた →子どもを自由に放すことが怖くなってきた	郷土教育推進プロジェクトへ参加。	国語オンリーだったところにいろんな教科の方と接点が出てきた。見方がすごく広がった。生活科って何だろう、理科と社会を合わせたものじゃないんだろうっていう疑問
J 女性 22年	子どもになった気持ちで読むから新たな発見が見つかる。子どもが見つけたことになるほどと言える。自分が見つけれなかったことを子どもが見つけたら、教わる気持ちがある。	教材研究の仕方から180度違う方と会い、勉強会に参加。	教えることに関する情熱のかけ方。自分がもう子どもになって参加してた。教えてもらう子の立場になる必要性。追求する楽しさ。授業ってこれだ。
	習熟度を入れている。算数ではできる子は先に進めていいよって形でドリル。教えさせて学んだことを確実にさせる。理科や社会では、危険性のない所までアイデアを出させる。	個性化・個別化を研究し始めた学校へ	課題が早く終わる子には待たせていた。それではいけないんだ。(その子の)持ち味を生かしていない。学校って平均なんとかあげようってところじゃないんだ。
	この子ってもう少し親が大事に思ってくれればいいのにな。私が大事に思っただけでいい。	母親になった	子どもだけじゃなくて後ろに人が見える。
G 女性 29年	誰かがやってるっていうのがなかったんで、どういう教科にしたいかっていうところから始まる。その創造するっていうことに喜びを感じてしまった。	毎年、公開がなくても自分で研究しようっていつていた	先輩たちにめっちゃめっちゃ辛辣に言われて、教師としての力がないんじゃないかと、いろいろ思いましたね。ほんとに目の前の授業、公開をこなすって感じでした。その中で、これはうまく出来たなっていうときが何回もあった。研究する姿勢っていうのを身につけた。公開を止めた年は惰性で流れ、何も進歩なかった。
	時間的には追い詰められ、苦勞もしたけれども、生活科やっていて、とても楽しかったなということしかない。	いい先生に巡り会える	妥協しない先生、つきつめていく先生。子どもの気持ちを汲み取る先生のうまさ
		理科をやりたいっていう理科の学校へ。生活科の研究主任になる。	生活科という新しい教科がどうも作られそうだった、先端をきってやろうという話になった。たまたま低学年(の担任)で、じゃあ主任としてやってもらえないかっていうことに。教科を新しく打ちたてようっていう歴史がない中で研究主任につく。誰もが私たちみたいな立場になれるかっていうとそうでもない。今まで培ったものがあって認めて声かけてくれた。

活科について「どういう教科にしたいか」というところから創造することに喜びや楽しさを感じるようになったと語った。これらの教師は、子どもが学んでいくプロセスに目を向け、同じように体験しながら、子どもが生き生きと活動したり発見したりする様子への気づきを、自分の指導の仕方や関わり方に結びつけ、教師としてのありようや授業を創造していくことについての学びを展開しているといえる。

こうした変化が意識され語られるには、出来事に対してどのような意味づけがなされるのだろうか。まずI教諭は、要因として自然に恵まれた新設校への異動を挙げ、それによって「理想を持って集まった」「個性的な先生たち」に囲まれ、「(学校全体で共有するマニュアル的な)指導計画すらない」中で「ゆっくり子どもと話をしながらクラスを作る」ことになり、「どっぷり生活科的な人間になった」と語った。さらに郷土教育推進プロジェクト

でいろんな教科とも接点ができ、「見方がすごく広がった」と捉えていた。I教諭にとって赴任校は、否応なしに子どもに直接向きあうことを迫られ、自分の理想や個性を活かせる状況であるといえ、それを自分の指導のあり方や見方の広がりにつけてきたことで、「きちんとした」指導に縛られすぎずに実践していくという学びに結びついたといえる。

J教諭は、教材観の180度違う教師との出会い、個性化・個別化の研究校への赴任、そして出産を転機として挙げている。「教えることに関する情熱」や「(授業での) 追求する楽しさ」を感じて「授業ってこれだ」と掴んだり、課題が早く終わる子の「持ち味」に目を向けて「学校って平均なんとかあげようってところじゃない」と気づいたり、子どもの立場になる姿勢が授業や学校のあり方に結びつけられている。こうした姿勢は保護者の視点に立つことにもつながり、「子どもの後ろに人(親)が見える」という気づきも得ている。

一方G教諭は転機として生活科を挙げたが、それまでの体験も重要である。先輩たちに厳しく指導され「教師としての力がないんじゃないか」と落ち込むこともある中で目の前の授業や公開授業をこなし、「うまく出来た」体験を繰り返す、「情性に流されずに研究する」姿勢を培ってきたという。同時に「妥協しない」「突き詰めていく」先生や「子どもの気持ちを汲み取るのがうまい」先生に出会って刺激も受けてきた。そして、生活科導入時に研究主任となったのは「培ってきたものがあって認めて」もらえたと意味づけられている。授業を創造していくことに喜びや楽しさを見出すようになった背景には、研究への取り組みや子どもとの関わり方を学ぶ過程で、つらさや情性に負けず必死に研究し、常に進歩に向かおうとする態度に裏付けられたものであったといえる。

3名の教師の場合、転機となった出来事は、赴任校での研究活動や勉強会が中心であったが、それらは単に知識や技術を身に付ける場としてではなく、子どもに向き合う自分の姿へ目を向けて、授業や学校のあり方を多角的に見直し、見方を広げていく場として意味を持っていた。それにより、子どもが学んでいくプロセスに寄り添い、それに連動して教師自身も指導の仕方や子どもとの関わり方を学んでいくことに結びついていたといえる。

4. 総括的考察

教師のライフ・ストーリーについて、専門性に表裏一体の対人・情緒的側面や、専門性の根底にある教師自身の学びに焦点を当てて、専門性の向上の語られ方と転機に起きた出来事への意味づけを分析してきた。ライフ・ストーリーを聴くことは、教師にとって、長期的な視野を持って、ある体験が様々な要因の中でどのような意味を持つのかを見直し、実践を通して得たことを教師人生に位置づけていくことにつながっていたといえる。

これらを踏まえて、省察の場において教師が自身の変化に気づくようになっていたり、語ることによって専門性が引き出されたりするためには、どのように語りを聴いていくことが求められるのか考察したい。まず、専門性の対人・情緒的側面の分析からは、実践の場で起きたことや教師が行ったことだけでなく、子どもとの関わりや研究への取り組みの中で感じられたことや情動の揺れ動きを聞き逃さずに専門性の一面として扱い、教師自身の子どもを見る目や関わり方につないでいくことが重要であると示唆される。また、教師自身の学びの分析からは、教師が子どもの姿や保護者に同一化しつつ、同時にそこでの自分の

ありようにも目を向け、授業や学校のあり方について見方を広げる重要性が示唆される。

最後に今後の課題として、実際に進行中の実践について次の実践の展開につなげるためにはどのような形で省察の場を作って聴いていけばよいのかを検討していく必要があるといえる。また、本論文で検討した対象者は小学校の教師であり、また生活科の導入によって肯定的に大きな影響を受けた教師が多かった。今後の課題として、生活科をはじめとする出来事によって否定的な影響を受けた教師の語りや、他の学校種の教師の語りなど、様々な領域について検討していく必要があるだろう。

引用文献

- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (2003). *Clinical supervision and teacher development (fifth ed.)*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- 秋田喜代美. (1997). 教師の生涯発達. *児童心理*, **51**, 550-557, 693-701, 837-845. 東京: 金子書房.
- 秋田喜代美. (2000). 教師の役割. 西林克彦・三浦香苗・村瀬嘉代子・近藤邦夫 (編著). *学習指導の方法と技術* (pp.48-55). 東京: 新曜社.
- 秋田喜代美. (2003). 教師の専門性と校内研修の在り方. *初等教育資料*, **773**, 2-5.
- 秋田喜代美. (2004). 熟練教師の知. 梶田正巳(編著). *授業の知: 学校と大学の教育革新* (pp.181-198). 東京: 有斐閣.
- 秋田喜代美・佐藤 学・岩川直樹. (1991). 教師の授業に関する実践的知識の成長: 熟練教師と初任教師の比較検討. *発達心理学研究*, **2**, 88-98.
- Bibby, T. (1999). Subject knowledge, personal history, and professional change. *Teacher Development*, **3**, 219-232.
- Berliner, D. C. (1995). Teacher expertise. Anderson, L.W. (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. (second ed., pp.46-52). Oxford, England: Pergamon.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2002). *授業を変える: 認知心理学のさらなる挑戦*. (森 敏昭・秋田喜代美, 監訳). 京都: 北大路書房 (Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience and school.*). Washington, D.C.: National Academy Press.)
- Bruner, J. M. (1997). *意味の復権*. (岡本夏木・仲渡一美・吉村啓子, 訳). 京都: ミネルヴァ書房. (Bruner, J. M. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.)
- Burden, P. R. (1990). Teacher Development. Houston, W. R., Haberman, M., Sikula, J. (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. (pp.311-328). New York: Macmillan.
- Cosforster, B., & Draper, J. (2002). 'It's almost like a secondment': Parenting as professional development for teachers. *Teacher Development*, **6**, 347-361.
- Elder, H. G. (1997). *新装版 大恐慌の子どもたち: 社会変動と人間発達* (本田時雄・川浦康至・伊藤裕子・池田政子・田代俊子, 訳). 東京: 明石書店. (Elder, H. G. (1974). *Children of the great depression: Social change in life experience*. Chicago; London: The University of Chicago Press.)

- Goodson, I.F. (2001). 教師のライフヒストリー. (藤井 泰・山田浩之, 編訳). 京都: 晃洋書房.
- Grob, A., Krings, F., Bangerter, A. (2001). Life markers in biographical narratives of people from three cohorts. *Human Development*, **44**, 171-190.
- Habermas, T. & Bluck, B. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, **126**, 748-769.
- Harris, L. D. & Anthony, M. H. (2001). Collegiality and its role in teacher development: Perspectives from veteran and novice teachers. *Teacher Development*, **5**, 371-389.
- Huberman, M. (1989). On teachers' careers once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, **13**, 347-361.
- 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久. (1988). 教師のライフコース. 東京: 東京大学出版会.
- 梶田叡一. (1985). 子どもの自己概念と教育. 東京: 東京大学出版会.
- 岸野麻衣・無藤 隆. (2006). 教師としての専門性の向上における転機: 生活科の導入に関わった教師による体験の意味づけ. *発達心理学研究*, **17**, 207-218.
- Leithwood, K. A. (1992). The principal's role in teacher development. Fullan, M., & Hargreaves, A. (Eds.), *Teacher development and educational change*. (pp.86-103). London: Falmer.
- Ling, L. M. (2002). A tale of two teachers: Teachers' response to an imposed curriculum reform. *Teacher Development*, **6**, 33-46.
- 松平信久・山崎準二. (1998). 教師のライフヒストリー. 佐伯 胖・黒崎 勲・佐藤 学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典(編), *教師像の再構築*. (pp.119-132). 東京: 岩波書店.
- Olson, M. R., Craig, C. J. (2001). Opportunities and challenges in the development of teachers' knowledge. *Teaching and Teacher Education*, **17**, 667-684.
- Polettini, A. F. F. (2000). Mathematics teaching life histories in the study of teachers' perceptions of change. *Teaching and Teacher Education*, **16**, 765-783.
- 佐藤 学. (1993). 教師の省察と見識=教職専門性の基礎. *日本教師教育学会年報第2号*, 日本教師教育学会, 20-35.
- Schön, D. (2001). 専門家の知恵. (佐藤 学・秋田喜代美, 訳). 東京: ゆみる出版. (Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York: Basic books.)
- Shulman, L. S. (2000). Teacher development: roles of domain expertise and pedagogical knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **21**, 129-135.
- 田垣正普. (2003). 身体障害者の障害の意味に関するライフストーリー研究の現状と今後の可能性. *人間性心理学研究*, **21**, 198-208.
- 高濱裕子. (2000). 保育者の熟達化プロセス. *発達心理学研究*, **11**, 200-211.
- 高橋知己・中元昭広. (1996). 教師の成長を考える: 教師による生徒認知様式の変容に注目して. 蘭 千尋・古城和敬(編). *教師と教育集団の心理*. (pp.212-251.). 東京: 誠信書房.
- やまだようこ. (2000). 人生を物語ることの意味. やまだようこ(編). *人生を物語る: 生成のライフストーリー* (pp.1-38). 京都: ミネルヴァ書房.

付記

本稿は、発達心理学研究第 17 巻 207-218 頁に掲載された論文「教師としての専門性の向上における転機：生活科の導入に関わった教師による体験の意味づけ（岸野麻衣・無藤隆，2006 年）」、及びお茶の水女子大学人間文化研究科平成 18 年度博士論文「小学校の授業における学習者アイデンティティに向けての指導：低・中学年の授業観察と教師インタビューから（岸野麻衣，2007 年）」を元に、再分析を試みたものである。

